

生活科 2 年間の栽培単元をどのようにデザインするか

— “自分への気付き” を重視した第 2 学年 「わたしのはたけの本づくり」の実践を中心に—

松本 謙一・木村 元威*・高多 利明**

How is the cultivation unit of the homemaking course for 2 years designed.
Focusing on practice of the Second grade which emphasized regaining consciousness to
itself “book making in my field”.

MATSUMOTO Ken-ichi, KIMURA Gen-i, TAKATA Toshiaki

生活科では、一人一人が多様な願いをもち、「対象」からだけでなく「自分」への気付きを大切にしながら、9 つの内容について願いを達成していく体験を繰り返すことで、究極的なねらいである「自立への基礎」に迫ることをねらっている。この 9 つの内容の中で、内容(7)だけが 2 年間とも繰り返し行うように明記されている。内容(7)を 2 年間で 2 回繰り返す中で、効果的にねらいに迫るためには、それなりの単元配列が必要ではないかと考え、2 年間の栽培単元で効果的に「自立への基礎」に迫るために、1 年目に経験した栽培そのものを中心に据えた活動を基に、さらに「本作り」(言語活動)を課題とした単元を考えた。そして、授業実践を通して子どもの育ちから 2 学年間の栽培単元を見通した学習の在り方について考察した。

その結果、第 2 学年の子どもたちは 1 年時の栽培活動の知識・技能を活用しながら、新たな課題「本作り」に取り組む姿が見られた。そして野菜の成長に対する願いだけではなく、本作りへの願いももって表現活動に取り組む子どもの育ちを確認できた。

I 研究の目的

平成 20 年小学校学習指導要領解説生活編では改訂によって、究極的なねらいである「自立への基礎」については変わらないものの、8 つの内容から 9 つに改善された(文部科学省 2008)⁽¹⁾。

ここで注目したいことは、この 9 つの内容の中で、内容(7)だけが第 1 学年、第 2 学年の両方で行うように明記されていることである(文部科学省 2008)⁽²⁾。これについて嶋野(2005)⁽³⁾は、生活科における生命尊重の教育の観点から、「自分にも人や動植物などにも生命があることを実感し、気付き、自分や人や動植物をもう一度見直し、切実な問題意識をもって、かかわ

ていくことができるようにする」と述べているように、「生命の尊さ」を学ぶ上で、2 年間の栽培活動は意味があることを指摘した。

しかし、「自立への基礎」に迫る観点から内容(7)が 2 年間行われる意味については指摘されていない。9 つの内容から多様な問題解決を繰り返すことで「自立への基礎」を達成することをねらう生活科において、1 年生で「草花」を扱い 2 年生で「野菜」を扱うといった、似たような活動を繰り返すことは、「命の尊さ」だけしか意味をもたないわけではない。子どもが願いをもって主体的に願いを達成していく過程そのものにも意味があると考えたのである。

そこで栽培単元において「自立への基礎」に

迫るためのカリキュラムのデザインを考え、授業実践を通して、子どもの学びを検証することを本研究の目的とする。

Ⅱ 研究の内容と方法

1 研究の内容

- (1) 第2学年の栽培単元において、学び方について、第1学年の発展となる学習展開を2カ年の学びの連続として構想し、授業実践を通してその効果を検証する。
- (2) 「自立への基礎」に直結した栽培単元について、2年間の育ちを見通したカリキュラムのデザインを提案する。

2 研究の方法

- (1) 単元「わたしのはたけの本づくり」を3人で構想し、富山市立H小学校第2学年担任である高多が授業実践を行い、松本と木村が参与観察する。
- (2) 授業での活動やワークシートへの記述などから、子どもの学びについて松本、木村が考察する。
- (3) 本実践と第1学年での子どもの学びから、生活科2年間のカリキュラムのデザインについて、木村と松本で提案する。

Ⅲ 実践の概要

1 2単元を大単元として捉えた単元の構想

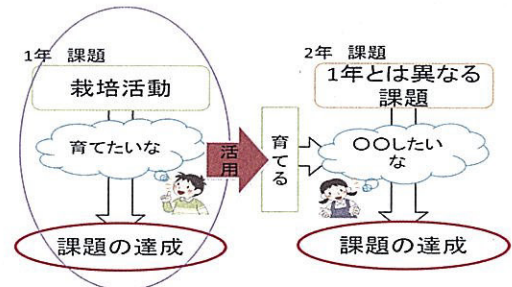
低学年の自然とのかかわりについて藤原(2005)⁽⁴⁾は「子どもたちが感情豊かに自然とのかかわるとき、自然の本質を捉えることによって、自然の素晴らしさに感動したり、その不思議さに疑問をもったりすることが重要である。」と子どもにとって感情豊かに自然とのかかわる経験の重要性を指摘している。

一方、川崎(2004)⁽⁵⁾は実践前の1年生の栽培を経験した子どもについて「それまで、あまり栽培経験のなかった子どもたちだが、花が咲き収穫の喜びを感じることができた1年であったように思う。」と述べているように、1年生の

子どもには栽培経験が不足しており、栽培での喜びや楽しさについて十分身に付けていない状態であることを指摘している。

これらのことから、1年生での栽培は植物を育てることを課題とし、成長や自然とのかかわりの楽しさを経験させる一般的な単元展開が望ましいと考えた。

しかし、第2学年の栽培も同じ願いでよいだろうか。単に「草花」が「野菜」に変わっただけでは、「栽培」としてのねらいは達成されても、「自立への基礎」に対してはあまり意味がないのではないだろうか。そこで、1年生で栽培を経験し、自然とのかかわりをもった子どもに2年生でこれまでとは異なる発展的なねらいをもたせ、それに応じた活動が必要ではないかと考えた(図1)。



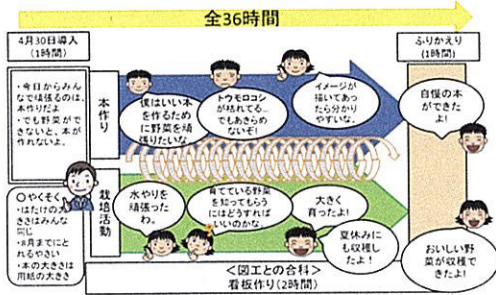
【図1 1年生の栽培を活用した単元の構想】

そして、本実践では第2学年の栽培単元を単元名「わたしのはたけの本づくり」とし、子どもの達成すべき課題を本作りとしながら栽培にも確実に向き合える単元を構想した。

2 第2学年の栽培単元の概要

本単元は、H小学校第2学年(29名)で、平成26年4月30日～平成26年7月16日に、全36時間で行われた。

導入授業後、一人一人与えられた畑で畝づくり・苗植えを行った子どもは、そのあと栽培と本作りを授業の中で並行して一人学習を行い、その間に教師が必要に応じて適宜取り入れた話し合いの時間が全部で7回設けられた(図2)。そして、単元の終末には製本の作業を行い、活動を振り返る時間が設けられた。



【図2 第2学年単元「わたしのはたけの本づくり」の概要】

IV 結果と考察

C16 児は野菜に対しての思いを強くもちながらも自分の頑張りを周りに伝えたいと思っている子どもである。また、野菜の成長に対しての喜びを書きながら、自分のこれからの決意なども書いている。

そこで、ここではC16 児の活動や思いを中心にして、学級全体の動きを交えながら学びの有様について考察する。

1 活動を通しての子どもの変容

(1) 導入

① 概要と学級全体の子どもの反応

4月30日に行われた導入授業で、次のような提示が行われた。

《4月30日 導入授業》

教：教師
A、B、C：子ども
1, 2, 3：発言番号

教1：(教師が作ってきた本を見せながら)

今から先生の本を読みます。

A1：ぼくのトマトとナスの思い出。

B1：やっぱり野菜だ。

教2：先生の作ってきた本はこれです。

C1：野菜だ。

教3：本の最初のここ、何ていうか知ってる？

A2：題名。

教4：先生の作ってきた本の題名は、「ぼくのトマトとナスの思い出」という本です。

では、1ページ目開くよ(本を開く)。

D1：あつ、絵じゃない。

教5：先生読みますね。

.....

教6：今日からみんなで頑張るのは、「わたしのはたけの本づくり」です。野菜を育てる自分を主人公にした本です。

ここで教師は野菜について触れることはなく、子どもに本とその内容を見せ、「わたしのはたけの本づくり」と課題提示した(教6)。なお、波線部の本の文章は以下の通りである。

僕は、トマトのほかになすびを植えることにしました。なぜなら、お母さんが大好きだからです。お母さんが喜んでくれるように頑張って育てるよ。

※一部抜粋・改訂

ここでは、野菜の観察ではなく、野菜に対して自分がどんな思いで取り組んでいるのかが記述されている。

教師は授業のねらいを以下のように設定してこの提示を行っている。

提示した本を子どもが読んで、自身の本作りに対しての意欲を高めてほしい。

栽培を楽しみにしていた子どもにとって栽培活動での本作りは経験したことがなく、教師が本を読み聞かせているときにもいろいろなつぶやきをしながら聞いており(A1、B1…)、これからの活動が気になっている様子であった。

その子どものつぶやきを受けて、教師は次の発問を続けた(教7)。

教：教師
C0：出席番号

教7：「わたしのはたけの本づくり」

と聞いて、僕、私はどんなことを思った？

K1：それぞれ本を作っていくんだと思った。

教8：どんなふう zu 作っていきたいの？

K2：精一杯作りたい。

M1：友達と収穫している写真を本に入りたい。

教9：入れてもいいよ。どうしてそう思ったの？

M2：完成した本を見せ合いしたいから。そのときに友達が映っていたら嬉しいから。

E1：野菜ってどれくらい植えられるの？

教10：それもこれから調べていこうね。

F1：育てた野菜を家族で食べたいな。

教11：お家に持って帰って食べてもいいよ。

F2：お母さんの好きな野菜を育てよう。

.....

教12:今日の話を聞いてどんなことを考えたかな。
考えたことや今、困っていることを書いてみよう。

「どんなことを思った?」という教師の発問(教7)に対して、子どもは本作りへの疑問や願い(K2、M1)、栽培への疑問や願い(E1、F2)を語った。これらのやり取りを通して、教師は子どもにこれからの活動への見通しをもたせようとしている。また、話し合いをすることで友達の疑問や願いを聞いて新たな自分の願いをもたせようとしている。

導入授業の終わりに書いた子どものワークシートの内容の分析結果を図3に示す。

願い・思いを記す	事実のみを記す
29人(100%)	0人(0%)
野菜の世話 23人(79%)	
本作り 5人(18%)	
1人(3%)	

【図3 学級全体のワークシートの分析結果】

図3から、自分の願いや思いを記す子どもが29人(100%)であることから、子どもは国語の単元である『かんざつ名人になろう』(光村図書 小学校2年上巻 参照)のように、野菜の成長という事実のみを書くのではなく、生活科として自分の願いについても書く本であることを理解していることが分かる。

また、自分の思いや願いを記す子どもが29人(100%)である反面、本に対しての願いを記す子どもが6人(21%)と少ないことが分かる(図3)。この結果となった原因として、1つには1年生での栽培の経験から、2年生の栽培への願いが大きかったことが考えられる。もう1つには、教師の提示した本が子どもにとってあまり魅力的ではなかったことが考えられる。そのため、より適切な導入への改善が望まれる。

これらのことにより、第1学年のときと質の異なる課題を与えられても、課題に対して自分の願いをもつことができる子どもであるといえ

る。また、疑問や願いを話し合うことで自分もっていた願いだけではなく、ほかの意見を取り入れたうえでの自分の考えをもつことができる子どもであるともいえる。

② 観察対象児C16児の反応

導入授業でC16児は、教師の発問(IV-①-教7)に対して、次の様に育てる野菜についての疑問を発表している。

(畑一つで)何個作れるのかな? トマト一つを作るんじゃないよね。

野菜を育てたいという思いが強いため、育てる活動への見通しをもとうとしており、これからの活動で栽培への意欲をもっているC16児であることが分かる。また、波線部から、トマト以外の自分が育てられる野菜について考えており、育てたい野菜の候補が複数個あることが考えられる。

授業後の記述時に筆者(木村)が机間指導をしていると、自分の書く文章を隠す仕草をしており、この時のC16児は自分の文章をほかの人に見られることをあまり好ましく思っていない様子であった。

これらのことから導入時のC16児は、栽培に対しての意欲を強くもっている反面、本作りに対しては少し消極的であると捉えることができる。

(2) 活動中

① 概要と学級全体の子どもの反応

5月1日には図書館で育てたい野菜について調べ、育て方を本に記していった。どのように育てるかを書く子どももいれば、育て方だけではなく野菜への自分の思いも一緒に記す様子も見られた。

C27児の記述を以下に示す。

僕は、ピーマンを1個とトマトを2個育てます。
理由は、ピーマンがちょっと嫌いだけど好きになるかもしれないし、どっちとも育てやすそうだったからです。
※一部抜粋・改訂

この記述から、ピーマンに対して「育ててみたら好きになるかもしれない」といった願いや「育てやすそう」という栽培への見通しをもっているC27児であると捉えることができる。

授業後、育てたいと思っている野菜に対しての見通しをもった子どもはゴールデンウィークに家族で苗や種を選んで買ってきた。

5月7日の授業のはじめにくじ引きを行い、自分たちの畑の位置を決めた子どもは、野菜を植える畝を作り始めた。

以下に、5月7日の活動が終わった後のC29児の記述を示す。

僕は、初めて畑を作りました。限界を超えるくらいいつらかったです。だから野菜は、頑張って育てたいです。作るのが楽しかったです。でも、すごく疲れました。 ※一部抜粋・改訂

記述の波線部に書かれているように、初めて畝を作ったC29児である。このように初めて畝を作った子どもが多く、大変そうに畝を作っている様子が見えた。しかし、仲間と協力しながら作ったり、楽しそうに作ったりしている様子から、これからの栽培に対しての意欲をもって楽しく活動に取り組んでいることが分かる。

畝づくりをした子どもは5月8日に苗植えを行った。前日までに畝が作れなかった子どもはまず畝を完成させ、自分たちで調べた育て方を基に苗を植えていった。

次に、5月8日の授業後のC1児のノートの一部を示す。

私は、コーンをぐちゃぐちゃにしまったから残念でした。でも「これでも大丈夫だよ」とT先生が言ってくれて安心してそのまま植えられました。 ※一部抜粋・改訂

畝作り・苗植えと初めての経験をC1児は不安に思っていることが分かる。しかし、波線部から、教師に認めてもらうことで自分の活動に自信をもつことができ、安心して活動に取り組むことができたことが分かる。これらのことから、子どもは初めての活動に不安をもちながらも1年生での経験を活用しながら活動し、教師から

認められることで自身の活動に自信をもち、よりよい願いをもって進むことができると考える。

そのような活動をした後、学習が始まって2週間後の5月14日に行われた初めての集団学習で、以下のような一場面が見られた。

《5月14日 第1回集団学習》

教：教師
CO：出席番号

教1：今、本作りでみんなはどんなことを頑張っているかな。

C21：私は、きれいな畑を作って、いい本を作りたいと思った。

教2：そのためにどんなことを頑張っているかな？

C21：例えば、写真を貼って、どういうところが特徴なのかとかを詳しく書く。

.....

C27：僕もきれいな畑でいい本を作りたいけど、僕はいい本はいい本でもC21とは違って、段落を分けて書いているから、これからも続けていきたい。

C25：私は育てている野菜を知らない人がいるかもしれないから、絵を描いて分かるようにしているよ。

C21児が自分の本作りというめあてのためにきれいな畑をつくりたいと頑張っていることを語り、それを聞いた子どもが自分の頑張りを話したくなり次々に語りはじめた一場面である(C27、C25)。

この話し合いの主発問は「本作りでどんなことを頑張っているかな。」(教1)であり、意図的に本作りの話し合いをさせようとしている訳ではない。しかし、実際にはそれに対して子どもは自分の活動を見返し、本への頑張りを話し合うことができていることから、本に向き合い、自分の願いに向かって活動することができていると考える。

この話し合い後5月14日のC5児の記述を以下に示す。

私は、友達の話聞いて、私も段落を分けて文章を書いてみようと思います。今の畑の本作りはとっても楽しいです。 ※一部抜粋・改訂

この記述から、本作りを楽しみながら自分の

本をよりよくするために仲間の発言を生かして工夫していこうとする C5 児の意欲がうかがえる。

これらのことから、単元が始まった後の子どもは、栽培のために活動を行いながらも課題である本作りに対してそれぞれ願いをもちながら活動することができると思う。

しかし、野菜が成長し、収穫に近づいてくると、一人一人の願いにも変化が生じた。イチゴを育てている C29 児の本を見てみると、以下のように書かれている。

今日畑を見るとイチゴが前より赤色に近づいていました。収穫が楽しみになってワクワクしてきて楽しになりました。
※一部抜粋・改訂

C29 児はイチゴの収穫を楽しみに思い、もっと赤くなってほしいと願いながら活動していることが分かる。このように収穫が近づくとうちの野菜についての願いやそのための自分の頑張りを記すようになった。

これらのことから、課題を本作りにしても、あくまで育てている野菜の成長も楽しんでいる C29 児と捉えることができる。

② 観察対象児 C16 児の反応

C16 児は 5 月 8 日の苗植えでジャガイモとトウモロコシを植えている。また、C16 児の本作りを見てみると、あまり本に対しての意欲は強くなく、単元が始まる前から育てたい野菜を考えていたほど栽培に関しての意欲が強くみられる子どもである。

以下、ここでは C16 児の願いや思いを畑の様子や作っている本の様子とともに見ていく。

5 月 16 日の C16 児の畑の様子を写真 1 に示す。

写真を見るとトウモロコシの苗が枯れている。また、ジャガイモはまだ芽が出てきていない状態である。しかし、本には以下のように記載しており、水やりがトウモロコシ復活のカギと考え復活を願っている C16 児である。

水やりを頑張ったらトウモロコシがきっと復活するよ。



【写真 1 5 月 16 日の C16 児の畑】

では、C16 児はどのように活動を進めていったのだろうか。水やりがトウモロコシ復活のカギと考えた C16 児は 5 月 20 日の活動でこのように記述している。

僕の今の畑は、ジャガイモは育っています。しかしトウモロコシは枯れているのから復活してきました。僕は穴をあけて水を入れる工夫をしています。
※一部抜粋・改訂

水やりを頑張ったことでトウモロコシが復活したことを喜びながら、そのために自分が普通の水やりではなく、どんな工夫をしているのかを伝えたいと思っている C16 児である。

また 5 月 28 日の活動では次のように記している。

今日僕は畑のことを観察してみました。するとトウモロコシよりジャガイモのほうが育っていました。僕は、毎日水をやっているよ。
※一部抜粋・改訂

ジャガイモの成長とトウモロコシが追い抜かされたことを記しており、さらに大きくなってほしいというトウモロコシへの願いや、そのためにさらに頑張りたいという思いが伺える。また、水やりがトウモロコシ成長のカギなのだと心を込めて取り組み続けている C16 児であると捉えることができる。

その後、6 月 6 日(写真 2)、7 月 1 日(写真 3)とどんどんトウモロコシが大きくなり、ジャガイモを追い抜かしさらに成長していった。トウ

モロコシとジャガイモの成長を喜び、畑の看板を作ったり水をやったりしながら野菜を見守ったC16児は、その大きなトウモロコシを収穫し、その後「嬉しいな。家族で食べるんだ。」と喜びを述べていた。



【写真2 6月6日のC16児の畑】



【写真3 7月1日のC16児の畑】

これらのことから、C16児はトウモロコシ復活への願いを強くもち、そのために水やりを一生懸命続けることで、最後収穫の喜びを味わうことができたのである。また、彼の本には自分の頑張りが多く書かれており、それを周りにも伝えたいと思っているC16児であると考えることができる。

2 振り返りでの子どもの姿

(1) 概要と学級全体の子どもの反応

7月に入り、単元の終わりが近づいてくると、教師は製本について説明をした。製本として、まずは表紙について説明し、子どもは活動を振り返りながら表紙の題名を決め、表紙を作っていた。

子どもの表題を「野菜について」、「本について」で分け、さらに題名は活動の「全体」なのか「一部分」なのかで分類した(表1)。

表1の題名の中心はどこかについて分析すると野菜について書く子どもや自分について書く子どもなど、皆ばらばらである。これは、一人一人が違う対象と向き合い多様な願いをもちながら活動した結果であると考えることができる。一方、表1の活動のどの部分が題名となっているかについて見てみると、活動の全体を題名とする子どもや一部分のみを抜粋して題名を付ける子どもなど、ばらばらである。このことから、子どもが表紙を作るときにこれまでの活動を振り返り、その中で自分が最も大切だと考えた部分を取り上げることができると考える。

(2) 観察対象児C16児の振り返り

C16児は全10ページの本を作り、題名を「水やりをしているぼく」としている(表2)。トウモロコシを収穫できた喜びや楽しみにしていた栽培ではなくなぜ水やりという一部分のみを題名にしたのだろうか。

題名についてのインタビューを行った際、C16児は以下のように述べた。

収穫したことも嬉しかったけど、水やりを頑張っていたことが一番大切だと思ったし、みんなに知ってほしかった(から題名にした)。

このことからC16児にとって本単元で水やりが一番大切だと考えていることが分かる。また、「ぼく」という言葉が入っており、水やりが大切なのではなく、それを頑張っていた自分自身の活動の姿が大切で、それをみんなに知ってほしいと考えているC16児であると考えることができる。

C16児が活動で自分が何を大切にしていたのかを振り返ることができたのは、表紙を作るために自分がどんなことを考え、活動してきたのかを振り返らざるを得ない状況をつくったことによる。このことから、表紙を作る活動がこれまでの自分の姿を見つめ直し、自分の思いに気付くきっかけとなると考えることができる。

出席番号	題名	題名をつけた理由	発表者から分科				聞き手から分科				その他
			自分	自分	自分	自分	自分	自分	自分	自分	
1	一生懸命書いてた野原	大きな野原だろ自分から一生懸命書いてたからそこまで書いたのだと伝えた。	自分の気持ちから、野原の成長を感じて、文豪で書いています。	〇	〇	〇	〇	〇	〇	野原の成長や自分への思いを、一生懸命に書いています。	
2	トマと、いも、この家	自分の書いていた野原について知ってほしい。	文豪で、野原の成長や自分の気持ちについて書いています。	〇	〇	〇	〇	〇	〇	野原の成長や自分への思いを、一生懸命に書いています。	
3	僕の家のオアシスとロマン	僕でいて、野原がオアシスで、その上について書いてある本だから。	自分の成長や、野原の成長について書いています。	〇	〇	〇	〇	〇	〇	野原の成長や自分への思いを、一生懸命に書いています。	
4	ジャガイモの本	どうしてその野原だろ自分という思いや、野原に對しての自分の思いが、本からかきだされた。	自分の成長や、野原の成長について書いています。	〇	〇	〇	〇	〇	〇	野原の成長や自分への思いを、一生懸命に書いています。	
5	私の大好きな野原たち	僕が大好きな野原たちについて書いています。	自分の成長や、野原の成長について書いています。	〇	〇	〇	〇	〇	〇	野原の成長や自分への思いを、一生懸命に書いています。	
6	僕が書いてた野原	僕が書いてた野原について書いています。	自分の成長や、野原の成長について書いています。	〇	〇	〇	〇	〇	〇	野原の成長や自分への思いを、一生懸命に書いています。	
7	大々書いてた野原	自分の野原が、大々書いてた野原について書いています。	自分の成長や、野原の成長について書いています。	〇	〇	〇	〇	〇	〇	野原の成長や自分への思いを、一生懸命に書いています。	
8	私の家のトマとジャガイモの様子	トマとジャガイモの様子について書いています。	自分の成長や、野原の成長について書いています。	〇	〇	〇	〇	〇	〇	野原の成長や自分への思いを、一生懸命に書いています。	
9	トマとオアシスの畑	トマとオアシスの畑について書いています。	自分の成長や、野原の成長について書いています。	〇	〇	〇	〇	〇	〇	野原の成長や自分への思いを、一生懸命に書いています。	
10	僕の家のきょうりの思い出	僕の家のきょうりの思い出について書いています。	自分の成長や、野原の成長について書いています。	〇	〇	〇	〇	〇	〇	野原の成長や自分への思いを、一生懸命に書いています。	
11	野原の成長	野原の成長について書いています。	自分の成長や、野原の成長について書いています。	〇	〇	〇	〇	〇	〇	野原の成長や自分への思いを、一生懸命に書いています。	
12	大きなジャガイモを育てた野原	大きなジャガイモを育てた野原について書いています。	自分の成長や、野原の成長について書いています。	〇	〇	〇	〇	〇	〇	野原の成長や自分への思いを、一生懸命に書いています。	
13	僕の野原が書いた本	僕の野原が書いた本について書いています。	自分の成長や、野原の成長について書いています。	〇	〇	〇	〇	〇	〇	野原の成長や自分への思いを、一生懸命に書いています。	
14	僕の書いてた野原の畑	僕の書いてた野原の畑について書いています。	自分の成長や、野原の成長について書いています。	〇	〇	〇	〇	〇	〇	野原の成長や自分への思いを、一生懸命に書いています。	
15	私の家の野原生活	私の家の野原生活について書いています。	自分の成長や、野原の成長について書いています。	〇	〇	〇	〇	〇	〇	野原の成長や自分への思いを、一生懸命に書いています。	
16	水やりをした野原	水やりをした野原について書いています。	自分の成長や、野原の成長について書いています。	〇	〇	〇	〇	〇	〇	野原の成長や自分への思いを、一生懸命に書いています。	
17	僕が書いた野原	僕が書いた野原について書いています。	自分の成長や、野原の成長について書いています。	〇	〇	〇	〇	〇	〇	野原の成長や自分への思いを、一生懸命に書いています。	
18	僕の野原	僕の野原について書いています。	自分の成長や、野原の成長について書いています。	〇	〇	〇	〇	〇	〇	野原の成長や自分への思いを、一生懸命に書いています。	
19	私のいもとトマの思い出	私のいもとトマの思い出について書いています。	自分の成長や、野原の成長について書いています。	〇	〇	〇	〇	〇	〇	野原の成長や自分への思いを、一生懸命に書いています。	
20	ミニトマトに花が咲いたこと	ミニトマトに花が咲いたことについて書いています。	自分の成長や、野原の成長について書いています。	〇	〇	〇	〇	〇	〇	野原の成長や自分への思いを、一生懸命に書いています。	
21	私の野原の成長	私の野原の成長について書いています。	自分の成長や、野原の成長について書いています。	〇	〇	〇	〇	〇	〇	野原の成長や自分への思いを、一生懸命に書いています。	
22	トマとオアシスの畑	トマとオアシスの畑について書いています。	自分の成長や、野原の成長について書いています。	〇	〇	〇	〇	〇	〇	野原の成長や自分への思いを、一生懸命に書いています。	
23	僕が書いた野原	僕が書いた野原について書いています。	自分の成長や、野原の成長について書いています。	〇	〇	〇	〇	〇	〇	野原の成長や自分への思いを、一生懸命に書いています。	
24	きょうりの思い出	きょうりの思い出について書いています。	自分の成長や、野原の成長について書いています。	〇	〇	〇	〇	〇	〇	野原の成長や自分への思いを、一生懸命に書いています。	
25	私のトマとジャガイモと、ベランダの畑	私のトマとジャガイモと、ベランダの畑について書いています。	自分の成長や、野原の成長について書いています。	〇	〇	〇	〇	〇	〇	野原の成長や自分への思いを、一生懸命に書いています。	
26	大々書いてた野原	大々書いてた野原について書いています。	自分の成長や、野原の成長について書いています。	〇	〇	〇	〇	〇	〇	野原の成長や自分への思いを、一生懸命に書いています。	
27	僕のおかしな野原	僕のおかしな野原について書いています。	自分の成長や、野原の成長について書いています。	〇	〇	〇	〇	〇	〇	野原の成長や自分への思いを、一生懸命に書いています。	
28	僕の畑で書いてたトマ	僕の畑で書いてたトマについて書いています。	自分の成長や、野原の成長について書いています。	〇	〇	〇	〇	〇	〇	野原の成長や自分への思いを、一生懸命に書いています。	
29	僕のオアシスとトマ	僕のオアシスとトマについて書いています。	自分の成長や、野原の成長について書いています。	〇	〇	〇	〇	〇	〇	野原の成長や自分への思いを、一生懸命に書いています。	

[illegible]

[illegible]

V 討論

ここでは、平成20年小学校学習指導要領解説生活編(2008)⁽¹⁾にある、「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」の3つの視点から、栽培活動を2回重ねる意味について考察する。

1 「何を学ぶか」から見た栽培活動を2回重ねる意味

本実践での対象となった2年生の子どもは、1年生でプランターを用いてあさがおを育てる経験をしてきている。2年生の栽培活動では課題を本作りとし、1年生の経験を活用して栽培を行いながら本作りを行うことができると仮定し、2年間の学習デザインを構想した。

第2学年の栽培活動そのものにおいては、植える野菜の種類は8月までに採れるものなら何でもよいとしたものの、与えた畑の大きさは全員が同じ広さである。畝を作って苗を植える経験がない子どもが多いことから、最初はうまくいかず戸惑う子どもも見られた。しかし、苗を植え終え、水やりや間引きなどを行っていくうちに、育てている野菜が成長し、それに伴って、子どもの栽培に対しての願いも膨らんでいった。

また、植える野菜は子どもによって多様であるため、成長の速度や収穫の時期も当然異なる。そのため、仲間の収穫を見て自分の野菜の収穫を心待ちにしたり不安を抱いたりする子どもも増えた。このことは単元設定時から想定できたことであり、実際にはこの気持ちを紹介し合うことで、自分で決めたことに責任をもち、粘り強くやり遂げることを体得していった。そして単元の終わりまでには学級の子どもたち全員が収穫を迎えることができ、栽培がうまくいかなかった子どもはいなかった。

これらのことから、本作りという栽培とは異なる課題を課された子どもでも、1年生の栽培を活用し、2年生で栽培を行うことができるといえる。この1年生での学びを活用できたことが2回目の活動の意味であると考えられる。

2 「どのように学ぶか」から見た課題と育まれる資質・能力を違わせる意味

栽培単元において課題を本作りにしたとき、子どもの学びにどのような影響を与えたのか、導入・活動中・振り返りから考察する。

(1) 導入

まず導入で課題を本作りとされた子どもだが、誰一人として栽培の事実のみを記述する子どもはいなかった(IV-1-(1)-①より)。

また、これからの活動への思いや願いを記す子どもの中で、2割と少数ではあるものの課題である本作りについての願いをもっている子どももいた。一方、野菜についての思いを記す子どもの中にも、何を植えたいかについて書く子どもや、これからの活動に向けて困っていることを書く子どもなど、それぞれの願いは多様なものであった。

本作りにしたことで、活動に入る前の段階から自分について記録していくことで、常に自分を見つめながら活動していく学びの場が生み出されるといえる。

このことが「自分への気づき」までもねらう生活科の学習活動を保障したことになるといえる。

(2) 活動中

子どもは栽培活動と本作りを並行して行っているため、水やりなど栽培を行いながら、その時に起こったことや自分の頑張りを振り返りながら書く活動を行っている。そのため本の内容は、栽培を行ってどんな気持ちだったかについて書いたり、これからどうしたいのかという思いや願いを書いたりしている。

つまり、活動における子どもの本作りの価値は、栽培での活動やそのときの自分の思いを振り返る、活動ごとの「メタ認知」を行う場であると捉える。

(3) 振り返り

まず学級全体で、本を作れなかった子どもは一人もいなかった。また子どもは全員収穫の喜びを味わうことができた。これらのことから、本単元において子どもは本作りの活動も栽培活動も十分に行うことができたといえる。

全体の題名(IV-2-(1)-①より)には多様性がみられた。これは表紙作りの際自分の活動を振り返る時間が与えられたからであると考ええる。自分の活動を見返し、野菜の成長やどんな思いで頑張っていたのかを振り返ることができたからこそ、一人一人の活動での大切に思うことは異なり、その結果題名に多様性がみられたのだと考えられる。

これらのことから、「自分」を主人公とした本作りの課題は、活動する自分を客観的に見つめ、自分の有り様に気付くこと、つまり「自分への気付き」を強める上で効果的であったと考える。

つまり、振り返りでの子どもの本作りの価値は、全体を通しての自分の頑張りの思いを見つめ直す、全体での「メタ認知」を行う場であると捉えることができる。

(4) 育まれる資質・能力

(1) から、栽培への願いをもちながらも、本作りへの見通しをもつことができることが分かる。

(2) から、子どもは活動の中で野菜と全力でかかわりながら、野菜とかかわる自分を本に表現できることが分かる。

(3) から振り返りの時間にこれまでの活動や自分の頑張りを見つめ直し、何を思い、大切にしてきたのか振り返ることができることが分かる。

これら(1)～(3)から、第1学年と同じ栽培を扱っていても、課題の質を変えることで育まれる資質・能力も異なっているといえる。

今回の場合、次の様な違いが見られた。

第1学年：対象(植物)の変化を中心にした学び。

第2学年：対象(植物)を世話している自分を中心にした学び。

3 「自立への基礎」に迫る栽培単元についてのカリキュラムデザインの提案

栽培単元から「自立への基礎」に迫るために、次の2つの着眼点からカリキュラムデザインの提案をしていく。

《着眼点-1》

2年間の栽培単元において、2年生の課題を1年生の課題とは異なるものにしたとき、一人一人多様な願いをもって活動することができる。

《着眼点-2》

2年生の栽培活動では、1年生で身に付けた栽培の経験を活用して行うことができる。

《着眼点-1》より、本作りを課題として子どもに提示し、1年生とは異なる学習展開を2年生で行ったとき、野菜に対しての願いだけではなく本に対しての願いや自分の頑張りに対しての思いなど多様な願いが見られた。

これは、どの子どもも課題に対してひたむきに向かっていったからであると考えることができる。

《着眼点-2》より、1年生で「あさがお」を育てる栽培活動を経験してきている子どもは、2年生で手段として栽培を行う学習展開であっても、先行経験を生かした栽培を行うことができる。

以上から、生活科2年間の栽培単元において以下の3点についてカリキュラムデザインとして提案する。

- 1年生の活動では一般的に行われている栽培単元を行い、そこで必要最低限の栽培の知識・技能を身に付けさせる。
- 2年生の単元では1年生の単元とは異なる課題を提示する。その際、栽培活動

を課題達成のための手段として用いなければならないように設定する。

- 子どもの願いが課題の達成に結び付くように、導入の提示から工夫する。

- 4 言語活動を課題とした本単元における子どもの学び—“自分への気付き”に着眼して—
単元名「わたしのはたけの本づくり」における本単元の特徴的である以下の2点から考察する。

《考察 - 1》

「本作り」という課題を達成するために、本気になって栽培活動を行いながら本や野菜に対して願いをもって活動を行った。

《考察 - 2》

1年生であさがおの栽培を経験しており、主体的・積極的に植物とかわることができ

る。

《考察 - 1》より、単元名にもある「本づくり」が子どもの達成する課題である。栽培の単元であるにもかかわらず本作りが課題となることに戸惑いが生じた子どもも多かった。しかし、「わたしのはたけ」とあるように、自分や栽培についての本作りとなる。そのため、栽培をおろそかにしてしまうとうまく本を作ることもできなくなるため、本気になって栽培活動を行わなければならない。自分を主人公にした本作りに取り組むためには、主体的に栽培活動を行うことが欠かせないことをきちんと自覚させておく必要がある。

そうすることで、言語活動を課題とされた子どもは、言語活動への願いをもって活動に取り組みながら、栽培への自分の願いも膨らませることができるのである。

《考察 - 2》より、本実践に入る前に、子どもは1年生であさがおの栽培を経験している。そのため、栽培に関する基本的な知識や植物への親しみをもっている子どもである。子どもは1年生の経験を基に栽培を行うことができた

め、主体的・意欲的に植物にかかわりながら本作りを行い、それぞれの願いをもつことができた。

以上のことから、言語活動を課題として投げかけても、第2学年の子どもは栽培活動を展開しながら、本作りに対して意欲や願いをもち、対象に向かって活動することができるといえる。

その過程で子どもは、本気になって栽培活動を行いながら、そのときの自分の様子や考えを記録し振り返り、活動中や振り返りの時の自分の思いや成長に気付き、さらなる意欲や願いをもって活動することができる。

VI まとめ

1 結論

- (1) 第2学年の栽培単元において「わたしのはたけの本づくり」という課題提示でも子どもは課題である本作りと栽培をそれぞれの願いをもちながら活動することができた。この2年間を見通した学習デザインは、生活科として一般的な単元展開に比べ、「自立への基礎」に迫る上で効果的である。
- (2) 言語活動を取り入れながら自分を中心とした課題の提示をすることにより、栽培活動を行いながら、その時の自分を振り返り、成長や思いを認めながら活動することができたことから、言語活動を課題として子どもに与えても、栽培活動を通して“自分への気付き”をねらいとした単元を展開することができる。

2 残された課題

- (1) 単元の導入場面において、より子どもに本作りへの意欲的な態度をもたせるための投げかけ方を構想する必要がある。
- (2) 2年生に投げかける課題として、言語活動以外にどのような活動が有効かを検討する必要がある。

【謝辞】

富山市立堀川小学校の先生方には、ご多忙の中、授業の参与観察や中間研究部会に参加させていただき、多くのことを教えていただきました。富山市立堀川小学校の高木元校長をはじめ、各先生方に深く感謝します。

【引用文献】

- (1) 文部科学省 小学校学習指導要領解説 生活編. 2008, 7-9
- (2) 文部科学省 小学校学習指導要領解説 生活編. 2008, 49-50

- (3) 嶋野道弘監修『生命尊重の心をはぐくむ・「いのち」の実感を深める全教育活動-低学年』, 東洋館出版, 2005, 54
- (4) 藤原真穂 「生活科における自然とかかわる能力育成に関する研究-自然を対象とした「比較」の能力をいかに取り入れるかについて-」 生活科・総合的学習研究. 2005, 51-56
- (5) 川崎一郎 「豊かな感性をはぐくむ生活科学学習のあり方: 第2学年の栽培活動を通して」広島大学附属東雲小学校研究, 2004, 83-88